

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INCLUSÃO DA CRIANÇA  
ESPECIAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

**ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UMA ESCOLA PARA TODOS?**

**LARESSA ROSENDO DA PONTE**

**FORTALEZA-CEARÁ  
2003**

# ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UMA ESCOLA PARA TODOS?

LARESSA ROSENDO DA PONTE

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INCLUSÃO DA CRIANÇA ESPECIAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

FORTALEZA - 2003

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Especialista Em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

---

Laressa Rosendo da Ponte

MONOGRAFIA APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Maristela Lage Alencar  
(Orientadora)

# SUMÁRIO

## 1. INTRODUÇÃO

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. CAPÍTULO 1 – Breve Histórico da Educação Especial

2.2. CAPÍTULO 2 – A Legislação

2.3. CAPÍTULO 3 – Os Organismos Internacionais sobre Educação Especial

2.4. CAPÍTULO 4 – Os Novos Parâmetros de Conceituação de Deficiência  
Mental

2.5. CAPÍTULO 5 – A Inclusão

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*A instituição escola, nos últimos tempos, vem sendo questionada em suas funções e objetivos sob a efervescência do processo de 'globalização econômica' e de 'mundialização da cultura' que, de fato, põem em jogo a necessidade de descentralização da produção e a consideração de padrões individualizados de consumo forjando novos padrões culturais. Tal efervescência longe de apresentar 'verdades' unívocas revela as contradições entre global/local, igualdade/diversidade. A contradição (ambigüidade) se coloca porque é no contexto da globalização que grupos minoritários lutam pelo direito a ter respeitada a sua individualidade, valores e identidade. Assim, é exigido do homem do século XXI versatilidade, ou seja, capacidade de lidar com as mais variadas situações sociais e a elas se adaptar; isto requer, por exemplo, que tenha capacidade de conviver com as diferenças/heterogeneidades das mais variadas ordens no âmbito da escola e no mercado de trabalho (Magalhães, 2001).*

# 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na perspectiva defensora da inserção dos portadores de necessidades educativas especiais na escola regular. Sabe-se que 10% da população mundial sofre de algum tipo de deficiência, o que justifica a tomada de providências urgentes no âmbito da prevenção, do atendimento educacional, da profissionalização e da inserção dessas pessoas no mercado de trabalho (EDLER CARVALHO, 1997). Todavia, a integração escolar não ocorre de fato: apenas uma pequena parcela dos portadores de deficiência encontra-se inserida em classes comuns (dos 400 mil, apenas cerca de 18%) (MENDES, 2001).

Na verdade, o debate sobre a educação inclusiva tem provocado polêmicas no Brasil, principalmente quando se trata da Educação Especial: muitas têm sido as vertentes sobre como se deve educar crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

As concepções e as práticas transitam desde a inclusão total – inserção de todas as crianças e jovens, independentemente do tipo e grau de limitação, numa classe comum, por tempo integral – até a segregação. No entanto, pressupostos tão extremos e reducionistas não vêm produzindo efeitos significativos, no que se refere à melhoria da qualidade educacional desses alunos (EDLER CARVALHO, 1997).

Na verdade, o sistema educacional brasileiro, principalmente a escola pública, mostra-se ineficaz no que diz respeito a uma educação para todos de qualidade, quer se trate das crianças e jovens das camadas mais populares da sociedade, quer das portadoras de deficiências. Isso significa dizer que o acesso à educação de qualidade tem sido um problema geral da sociedade brasileira freqüentadora da escola pública, especialmente<sup>1</sup>

Mesmo assim, Mendes (2001) defende, como medida emergencial, num primeiro momento, a inserção das crianças e jovens com deficiências nas salas regulares das escolas públicas, apesar da falta de assistência especializada que merecem.

Assim, defende-se a universalização do ensino, em outras palavras, uma escola para todos: a integração escolar. Entretanto, a autora supracitada adverte que o acesso à escola é importante, mas não é suficiente. Na verdade, a efetivação da inclusão não depende apenas do acesso, mas da garantia da permanência e do sucesso de sua clientela, incluindo aí os portadores de deficiências.

---

<sup>1</sup> “ A rede pública concentra 98% dos estudantes com desempenho muito crítico na 4ª do Ensino Fundamental (...)Os resultados apontam que o desempenho dos estudantes das escolas particulares, de 1995 a 2001, foi superior ao desempenho dos alunos das escolas públicas” (Uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série, INEP, 2003).

## **CAPÍTULO 1**

### **Breve Histórico da Educação Especial**

Os registros históricos comprovam que as pessoas com deficiências há muito vêm sendo desprestigiadas socialmente. Na antigüidade greco-romana as pessoas com deficiências eram sacrificadas ou escondidas: cultuava-se, no caso da Grécia, a perfeição dos corpos. No princípio da era cristã, os pressupostos de Sêneca (século IV a.C) ainda sobressaiam-se. O filósofo e poeta deixou bem claro a sua concepção acerca das pessoas com deficiências, quando afirmou que

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal construídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós a afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (MEC, 1997, p. 14).

A exclusão das pessoas com deficiências continuou também na Idade Média, apesar das diversas atitudes desencadeadas frente a essas pessoas, atitudes essas que iam desde a rejeição até a supervalorização. Um grande pensador e representante medieval, Santo Agostinho (354 – 430 d.C) explicava a deficiência mental como sendo expiação pelos pecadores antepassados. Mais adiante, Santo Tomás de Aquino (século XI) atribuía à deficiência uma demência natural. Percebe-se que o padres da Igreja medieval também tinham uma concepção reducionista sobre a pessoas com deficiências (MEC, 1997).

Em contraposição, na Inglaterra, no século XIII, ainda na Idade Média, os deficientes mentais eram protegidos por lei, tendo direito a um tutor e a um curador para cuidar dos seus bens. A França também aderiu a essa prática, no tempo do Rei Felipe, o Belo. Em alguns lugares as pessoas com deficiências eram consideradas possuidoras de poderes sobrenaturais e protegidas socialmente. Observa-se as contradições acerca das pessoas com deficiências: “por um lado, marca da punição divina, a expiação dos pecados; por outro, a expressão do poder sobrenatural, o privilégio de ter acesso às verdades inatingíveis para a maioria” (MEC, 1997, p. 16).

No Renascimento (século XV e XVI), o mundo não é mais lugar de expiação e de pena, mas a expressão da força reativa e do espírito de iniciativa do homem. Buscavam-se explicações naturais para a compreensão do mundo e de seus fenômenos; por conseguinte, reconheceu-se a natureza humana das pessoas com deficiências (patologias,

imbecilidade), desconsiderando-se, assim, a condição sobrenatural medieval (MEC, 1997). Ressalta-se que a aceção das deficiências associada à doença perdurou durante muito tempo, chegando até os dias atuais.

O século XVIII, época das grandes revoluções, radicaliza o otimismo relativo à razão, anunciado desde o Renascimento, sobrepondo, ao pensamento religioso medieval, o poder da razão humana para interpretar e organizar o mundo. Somente neste século, iniciam-se os investimentos educacionais em benefício dos portadores de deficiências; mas continuam as visões equivocadas, preconceituosas e desrespeitosas em relação a essas pessoas, relegando-as em seu convívio social.

**O século XX herda todas as crenças, superstições e equívocos do passado em relação à deficiência. Nas primeiras décadas desse século, acreditava-se que o deficiente mental era um criminoso em potencial. Nesta perspectiva, adotava-se como procedimento ideal a segregação, ou seja, o isolamento das pessoas com deficiências para que esse *mal* não fosse propagado (MEC, 1997).**

Segundo Edler Carvalho (1997), a educação especial vem, ao longo dos século XX e XXI, caracterizando-se como:

- a) ***beneficente-assistencial***: vertente fundamentada numa visão assistencialista compensatória. Atualmente, a prática assistencialista em relação aos deficientes reflete a concepção de que as pessoas com deficiências precisam de ajuda especial: o espírito humanitário é dignificante.
- b) ***médico-terapêutica***: assenta-se numa visão de natureza clínica, baseando-se no diagnóstico e no tratamento dessas pessoas por especialistas no assunto. Enfatiza-se a *reabilitação* e a *pedagogia terapêutica*.



c) *Educativa*: esta abordagem destaca o direito à educação, principalmente na escola regular e os serviços de reabilitação tornam-se complementares e não essenciais. A educação passa a ser o sustentáculo do atendimento.

Em síntese, a educação especial não se configura mais como uma educação diferente para alunos diferentes, e sim como um acervo material e profissional a serviço sistema de ensino regular, objetivando, assim, o atendimento a todos os educandos com necessidades particulares (MEC, 1997).

Porém, ainda são muitos os desafios colocados à educação especial: a efetivação de um trabalho cada vez mais educativo e menos assistencialista e maior financiamento por parte do poder público, por exemplo.

É importante observar que este último enfoque compactua com a idéia de normalização e integração escolar, que tiveram sua origem nos países escandinavos. Já em 1969, o diretor executivo da *Associação para Crianças Retardadas* defendia que o princípio de normalização significava colocar ao alcance das pessoas com deficiência mental condições de vida semelhantes às das pessoas *normais*. Posteriormente, em 1972, esse princípio foi generalizado por Wolfensberg a todas as pessoas com deficiências. Para este pesquisador, o princípio de normalização reclama a democratização dos meios culturalmente valorizados com o intuito de que as pessoas com deficiências sejam também valorizadas socialmente (MEC, 1997).

Vale ressaltar, no entanto, como alerta (MENDES, 2001), que desde que se iniciou a discussão sobre a normalização de serviços, atribuiu-se sempre à escola especial a incumbência de atender os alunos severamente incapacitados, que necessitam de grandes adaptações curriculares e metodológicas, normalmente impraticáveis na classe comum da escola regular. Destaca-se também o fato de recursos humanos e materiais onerosos, quando necessária descentralização e pulverização desses educandos em escolas variadas.

## **CAPÍTULO 2**

### **A Legislação**

A possibilidade de efetivação da universalização de um ensino de qualidade no Brasil está fundamentada nos dispositivos legais vigentes no país. Os documentos legais que subsidiaram o presente estudo foram:

- 1) A Constituição Federal (1988), que estabelece a educação como um direito de todo brasileiro. Faz-se necessário destacar o Artigo 203, inciso IV que defende: “a habilitação e a reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”. O Artigo 206 contém os princípios regentes do ensino brasileiro, que tem como pressupostos: “a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (inciso I); e “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (inciso IV). Em seu Artigo 208 (inciso III) coloca como dever do Estado a garantia do atendimento especializado às pessoas com deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988);
- 2) A Lei N° 7853/89 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que consolida “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social” e, também, o Decreto N° 3298/99 que regulamenta a citada Lei;
- 3) Lei N° 8069, de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reforça os direitos constitucionais de crianças e adolescentes;
- 4) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), MEC, 1997: constituem um dos referenciais para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Objetivam orientação e garantia dos princípios gerais do sistema educacional, subsidiando os educadores em sua prática pedagógica, caracterizando-se, entretanto, como uma proposta flexível sobre os aspectos teórico-metodológicos do currículo.

Constitui-se num conjunto de proposições que objetivam a garantia de uma organização pedagógica mínima que respeite as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que permeiam a sociedade brasileira: busca-se igualdade de direitos educacionais a todos os brasileiros;

5) Lei N° 10172/2001 – Plano Nacional de Educação, que investe

“à articulação e ao desenvolvimento do ensino e seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I) Erradicação do analfabetismo; II) universalização do atendimento escolar; III) melhoria da qualidade de ensino; IV) a formação para o trabalho; V) promoção humanística, científica e tecnológica do País” (MEC, 2001).

6) Lei N° 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Lei número 9393/96), contrariamente à Lei anterior, dedica à Educação Especial um capítulo inteiro (Capítulo V: Da Educação Especial), o que demonstra a importância e a pertinência do tema em questão. Dessa maneira, defende-se, em termos legais, que a educação consiste num meio fundamental para a integração e participação de todas as pessoas, com necessidades educativas especiais ou não (MEC, 1996).

A nova LDB estabelece, no Artigo 2º, quanto aos princípios e fins da educação nacional, que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu pleno preparo para a o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (MEC, 1996).

O Artigo 3º explicita os princípios do ensino no país, dentre eles pode-se destacar como diretamente pertinente à questão em pauta: “I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III) pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância e; IX) garantia do padrão de qualidade”.

Note-se que a Lei endossa a universalização do ensino, quer dizer, uma educação para todos, deficientes ou não.

No que se refere ao direito à educação a ao dever do Estado nesta empreitada, o Artigo 4º contém a afirmação a seguinte afirmação: “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” deve ser garantido e ainda “a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades (...)”. Mais interessante ainda é o Artigo 5º que diz:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associações comunitárias, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente instituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (MEC, 1996).

Verifica-se que, sob os auspícios da Lei, todos têm direito à educação.

Inferre-se que a legislação brasileira favorece a inserção de educandos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino, assumindo o pressuposto de que a escola pública é para todos, indiferentemente. A lei possibilita ainda a existência de serviços especializados de ensino para suplementar, ou mesmo substituir o ensino básico, no caso de educandos que necessitem.

O Art. 58 esclarece que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente na rede regular de ensino, havendo oferta de apoio especializado, no caso de necessidade, na própria escola, com vistas a atender as peculiaridades dessa clientela. Entretanto, adverte que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (MEC, 1996). Coloca ainda que a Educação Especial é dever do Estado e inicia-se já na educação infantil. Interessante também é que a Lei manda que os sistemas de ensino assegurem aos educandos portadores de deficiências as seguintes condições:

I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV. educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidades de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Constata-se que a Lei deixa bem claro a preferência de atendimento pela rede pública regular de ensino, quando afirma, em parágrafo único que: “ O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino (...)” (MEC, 1996).

Verifica-se também o estabelecimento de diferentes tipos de atendimentos: a Lei estabelece a possibilidade de manutenção do atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a sua inserção em classes comuns do ensino regular, o que garante o espaço para a manutenção das salas de recursos, das classes e escolas especiais.

Cumpre, portanto, o estabelecimento de prioridade tanto à matrícula na classe comum e – já que a lei estabelece serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial – quanto a recursos necessários que devem ser alocados nestas classes, como serviços de apoio, para que haja avanços significativos na evolução do atendimento.

### **CAPÍTULO 3**

#### **Os Organismos Internacionais sobre Educação Especial**

Segundo Adler Carvalho (1997), dentre os muitos e importantes documentos internacionais que tratam da educação de pessoas com deficiências, destacam-se:

- I. **Declaração de Cuenca** (1981): documento derivado de um *Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial*, no Equador, impulsionado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência/Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (UNESCO/OREALC). Os temas discutidos foram os seguintes: “o direito à educação, à participação e à plena igualdade de oportunidades para os deficientes, bem como a necessidade de relacionar o atendimento educacional adequado com as

características individuais de aprendizagem” (EDLER CARVALHO, 1997, p. 34).

- II. **Declaração de Suderberg (1981):** documento proveniente de um significativo evento internacional na área de educação especial: a *Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos impedidos*. Nesse encontro, realizado na Espanha, participaram 103 países, dentre eles, o Brasil. A partir daqui, o estímulo ao cumprimento dos direitos dos deficientes à educação, à saúde e ao trabalho tornou-se uma meta de ação em prol das pessoas com deficiências. A Declaração de Sundenberg constitui-se por dezesseis artigos, dentre eles, destaca-se, como essencial ao tema em questão (IN EDLER CARVALHO, 1997, p. 36):

“Art. 1º – todas as pessoas deficientes poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação.

Art. 2º – Os governos e as organizações nacionais e internacionais deverão assegurar, efetivamente, uma participação tão plena quanto possível às pessoas deficientes, prestando-lhes apoio econômico e colocando em prática as medidas destinadas à satisfação de suas necessidades educacionais e de atenção sanitária.

Art. 6º – Os programas, em matéria de educação e cultura, deverão ser formulados com o objetivo de integrar as pessoas deficientes ao trabalho e à vida.

Art. 7º – Para a redução da freqüência dos casos de deficiência, bem como de seus efeitos prejudiciais, os governos, em cooperação com as Organizações Não Governamentais (ONGs), terão a responsabilidade de proceder a detecção precoce e oferecer tratamento adequado.

Art. 8º – Deverá ser incrementada a participação da família nos programas de atendimento educacional.

Art. 12º – Todos os projetos de urbanismo, meio ambiente e assentamentos urbanos, deverão ser concebidos com vistas a facilitar a integração e a participação das pessoas deficientes em todas as atividades da comunidade, em especial as de educação e cultura.

Art. 15º – a aplicação dos princípios de integração e normalização exige um aumento da cooperação internacional”.

- III. **Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Pan-americana (1990):** tratam do processo de reabilitação pelo qual muitos deficientes passam. O assunto torna-se relevante para este trabalho à medida em que considera o caráter educativo desse processo. A Conferência ocorreu em Washington, tendo sido

promovida pela organização Pan-americana de Saúde (OPS), da Organização Mundial de Saúde (OMS). O resultado do encontro resume-se nas seguintes recomendações: formulação de políticas explícitas e fundamentadas na igualdade de valor entre as pessoas; inserção da reabilitação na programação geral de atendimento e na realização de avaliações epidemiológicas que permitam melhor conhecer o problema em seus aspectos sociais, econômicos e demográficos.

IV. **Declaração Mundial de Educação para Todos** (1990): produto de uma conferência mundial, realizada em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD); Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e; Banco Mundial. A Conferência contou com a participação de 1500 participantes de 155 países. Este documento representa o consenso mundial sobre o papel da Educação Fundamental e revela o compromisso de garantia do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos. Eis os pressupostos que fundamentaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (IN EDLER CARVALHO, 1997, p. 41):

- a) A educação é um direito fundamental de todos;
- b) a educação subsidiará um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, bem como progresso social, econômico e cultural, tolerância e cooperação internacional;
- c) a educação, mesmo não sendo condição suficiente, é para o progresso pessoal e social;
- d) o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade são promotores do desenvolvimento;

- e) deve-se melhorar a qualidade da educação e torná-la disponível a todos;
- f) a educação básica adequada é fundamental aos níveis superiores de educação, e de ensino, à formação científica e tecnológica, assim como a um desenvolvimento autônomo;
- g) faz-se necessária às gerações presentes e futuras a valorização da educação básica.

Foram estabelecidos, a partir dos pressupostos supracitados, dez objetivos a serem alcançados (IN EDLER CARVALHO, 1997, p. 41- 42):

“Art. 1º – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem;

Art. 2º – expansão do enfoque da educação para todos, indo além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais;

Art. 3º – universalização do acesso à educação e promoção da equidade;

Art. 4º – concentração das atenções na aprendizagem;

Art. 5º – ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica calcando-os na diversidade, complexidade e no caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos;

Art. 6º – oferecimento de um ambiente adequado à aprendizagem;

Art. 7º – fortalecimento de alianças entre as autoridades responsáveis pela educação, nos níveis nacional, estadual e municipal;

Art. 8º – desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural e econômico;

Art. 9º – mobilização de recursos financeiros, humanos, públicos, privados ou voluntários e;

Art. 10º – fortalecimento da solidariedade internacional”.

V. **Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com necessidades Especiais (1992):**

Informe final do Seminário da UNESCO, realizado em Caracas (Venezuela).

Compareceram representantes da educação de apenas seis países da América Latina (o Brasil não compareceu). O documento refere-se ao desenvolvimento da educação integrada para alunos com necessidades educativas especiais. O encontro objetivou a efetivação das recomendações da *Conferência Mundial de Educação para Todos* para as pessoas com necessidades educativas especiais. Objetivou a interligação entre as autoridades da educação especial e as da educação regular, para melhorar a



articulação entre estas autoridades na tomada de decisões favoráveis à integração dos serviços específicos.

- VI. **Declaração de Santiago** (1993): promovida pela UNESCO/OREALC. Teve como tema a universalização da educação básica e, como objetivo primordial, o aperfeiçoamento dos níveis globais da qualidade da aprendizagem. Segundo a Declaração, tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da oferta de educação propiciam a integração e participação de todas as pessoas, deficientes ou não, na sociedade e ainda o desenvolvimento de sociedades situadas na competitividade econômica mundial. Intentava-se conferir à educação papel essencial na inserção na economia internacional. Note-se que a concepção da educação como um bem de investimento remete-nos às *teorias do capital humano*, desfavoráveis aos portadores de deficiências, porquanto desconsidera-se a capacidade produtiva dessas pessoas e, por conseguinte, ocorre-lhes a exclusão do mercado de trabalho. Logo, têm grandes problemas quanto à profissionalização e ao ingresso no mercado de trabalho (EDLER CARVALHO, 1997).

Dentre os objetivos específicos do Encontro, podemos destacar, para os propósitos deste trabalho (IN EDLER CARVALHO, 1997, p. 49):

- a) A elevação da quantidade e da qualidade das aprendizagens dos alunos, já que em média os alunos atingem pouco mais do que 50% dos objetivos pedagógicos e as taxas de repetência continuam altas; b) Fomentar ações para a redução das desigualdades de acordo com o critério da discriminação positiva; isto é, fomentar ações específicas em benefício dos setores mais pobres, onde os resultados estão muito abaixo de 50% de sucesso.

Esses indicadores mostram a necessidade de corrigir, tanto na teoria quanto na prática, os conceitos de aprendizagem das pessoas com necessidades educativas especiais e os projetos pedagógicos das escolas, e ainda apontam para o círculo vicioso da pobreza e da desigualdade de oportunidades (EDLER CARVALHO, 1997).

- VII. **Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (*discapacidades*)** (1993): aprovadas, em Assembléia Geral das Nações Unidas, providências para:

- a) conscientizar a sociedade; b) oferecer cuidados médicos para crianças, principalmente; c) assegurar a reabilitação para todos os que dela necessitam; d) garantir o acesso de todas as múltiplas esferas da sociedade (acesso físico, informação e comunicação); d) garantir a educação nos

níveis primário, secundário e superior, como processo integrante dos sistemas de ensino; e) integrar os deficientes no mercado de trabalho; f) viabilizar a seguridade social com serviços de formação profissional e colocação no emprego; g) promover a participação dos deficientes na vida em família; h) garantir sua participação em atividades culturais em condições de igualdade, bem como em atividades recreativas, desportivas e na vida religiosa (apud EDLER CARVALHO, 1997, p. 53).

Decidiu-se que devem ser instituídos, em todas as escolas, serviços de apoio especializados, enfatizando as crianças pequenas e os adultos deficientes, sobretudo as mulheres. Porém, no caso do sistema não ter condições de atendimento para todos nas salas de aulas da educação comum, o ensino especial deve orientar-se mediante as mesmas finalidades e objetivos do ensino regular, objetivando a melhoria de sua qualidade e promoção da integração possível (EDLER CARVALHO, 1997).

VIII. **Declaração de Salamanca, de Princípios, Política e Prática em Educação Especial** (1994): encontro realizado em Salamanca, Espanha, promovido pela UNESCO e governo da Espanha. A Declaração reafirma o direito à educação de todas as pessoas, conforme a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e as exigências resultantes da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990). Reafirmou também a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências. Propôs, portanto, perspectivas de ação em Educação Especial. Teve como pressuposto essencial o seguinte:

todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados... no contexto dessas linhas de ação o termo 'necessidades educativas especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função e deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (apud EDLER CARVALHO, 1997, p. 17 e 18).

O documento explicita que todos podem ter dificuldades de aprendizagem, portanto, todos em algum momento necessitam de educação especial. A Declaração salienta ainda o respeito às diferenças individuais – características naturais dos seres humanos.

Enfim, a Declaração de Salamanca repercute as concepções que compreendem a escola como lugar de emancipação do ser humano, contrapondo-se à escola reprodutora do *status quo*, que privilegia poucos e despreza a maioria (EDLER CARVALHO, 1997). Desse modo, a Declaração

reclama a revisão dos currículos; dos espaços físicos (eliminação das barreiras arquitetônicas); da organização escolar; dos aspectos pedagógicos, valorizando os conteúdos significativos para os alunos e; da avaliação do aluno.

## **CAPÍTULO 4**

### **Os Novos Parâmetros de Conceituação de Deficiência Mental**

Analisou-se, na XXIII Conferência Sanitária Pan-americana, em 1990, a evolução conceptual, no contexto da saúde, dos termos: *deficiência*, *incapacidade* e *menosvalia*. Buscava-se a padronização dos termos e seus respectivos conceitos em âmbito internacional. Assim, foram propostos os seguintes conceitos (EDLER CARVALHO, 1997, p. 38-39):

**DEFICIÊNCIA:** é qualquer perda de função psicológica, fisiológica ou anatômica. Tem como características: anormalidade temporárias ou permanentes em membros, órgãos ou outra estrutura do corpo, inclusive os sistemas próprios da função mental. Servem como exemplos, sob a ótica orgânica, a perda da capacidade de ver, ouvir, andar, decorrentes de deficiências visuais, auditivas e motoras, respectivamente; **INCAPACIDADE:** é qualquer restrição, devida a uma deficiência, da capacidade de realizar uma atividade. A incapacidade se caracteriza pelo desempenho insatisfatório de ações pelo indivíduo (temporárias ou permanentes; reversíveis ou irreversíveis, nos aspectos psicológicos, físicos e/ou sensoriais; **MENOSVALIA:** é uma situação desvantajosa para um indivíduo determinado, como conseqüência de uma deficiência ou incapacidade que o limita ou impede de desempenhar um papel. Caracteriza-se pela diferença entre o rendimento do indivíduo e suas próprias expectativas e as do grupo a que pertence.

Em 1992, a *Associação Americana de Retardo Mental* (ASMR) apresentou um novo conceito de deficiência, adotado internacionalmente:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais área da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados especiais, habilidades sociais,

desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (MEC, 1995, p. 21).

Infere-se, portanto, que as pessoas com deficiência mental apresentam limitações na capacidade de aprendizagem e também em suas habilidades cotidianas (habilidades sensório-motoras, de auto-cuidado e segurança, de trabalho, de lazer, de autonomia), quer dizer, têm sua inteligência conceptual (inteligência abstrata), prática e seu comportamento social limitados (MEC, 1995).

Impõe-se, dessa forma, um novo paradigma para a compreensão e o atendimento das pessoas com deficiência mental.

A educação dos portadores de deficiência mental requer ações especializadas: o atendimento ao educando deverá ser precedido de avaliação individualizada, efetuada pela equipe interdisciplinar, por meio de procedimentos específicos, que visam conhecer as potencialidades, as limitações e as necessidades especiais do portador de deficiência mental (...) Para efeito do atendimento educacional, o diagnóstico da área de saúde deverá ser completado pela avaliação pedagógica ou psicopedagógica, conforme os recursos locais, abordando os seguintes aspectos: competência acadêmica; condições emocionais e sociais; inteligência geral; e habilidades adaptativas e psicomotoras (MEC, 1997, p. 27).

Indica-se, portanto, a identificação precoce da deficiência mental para que a criança tenha intervenção educativa e preventiva o mais rápido possível. Para tanto, profissionais da saúde, pais, família e professores devem observar o desenvolvimento físico, mental, afetivo, social e pedagógico da criança, com urgência, e encaminhar a um profissional competente para uma avaliação especializada. Cumpre, após a identificação e o diagnóstico, a avaliação psicopedagógica continuada, para que sejam adequados, sistematicamente, métodos e processos da Educação Especial às necessidades dos alunos (MEC, 1997).

De acordo com MEC (1997), várias são as alternativas de atendimento educacional ao portador de deficiência mental, após a avaliação criteriosa de uma equipe interdisciplinar:

- A. de zero a três anos, a pessoa com deficiência deve ser encaminhada aos serviços de estimulação precoce, que funcionam em creches, escolas especiais, centros de educação especial e em outras instituições, ou mesmo em casa, com orientação especializada;
- B. de quatro a seis anos, a criança deverá ser encaminhada à educação infantil (pré-escola regular) ou à escola especial de acordo com o grau de comprometimento;
- C. entre sete e quatorze anos, a pessoa com necessidades educativas especiais poderá ser encaminhada

- i) à *classe comum*, com serviço de apoio especializado – salas de recursos, professor itinerante, que propicia, aos educandos deficientes e aos professores das turmas, orientação, ensinamentos e supervisão;
- ii) à *classe especial*, integrada à escola comum, sob os cuidados de um professor especializado, no caso de não haver condições de estar na sala comum. Neste caso o aluno participará de atividades sociais juntamente com os demais alunos;
- iii) à *escola especial*, se o caso for de deficiência mental ou múltiplas deficiências que não apresentam condições imediatas aos outros âmbitos educacionais já citados. Vale ressaltar que a escola especial é uma instituição que presta serviços psicopedagógicos a deficientes, com currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados;
- iv) e aos *centros integrados de educação especial* (MEC, 1995), que consistem numa

organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação precoce, de escolarização propriamente dita e de preparação para o trabalho, contando com apoio de equipe interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender alunos portadores de necessidades especiais (MEC, 1995, p. 32).

Observa-se que a escola comum poderá oferecer atendimento satisfatório ao deficiente, desde que esteja em condições, tanto no que diz respeito aos aspectos físicos – escola de fácil acesso e com salas em condições para instalação de serviços de apoio especializado – quanto aos pedagógicos: turmas pouco numerosas (no máximo trinta alunos, sendo desses até quatro deficientes) e adaptações curriculares, visando a integração instrucional e social do deficiente. Observe também que, neste caso, a educação está compactuando com os princípios de normalização e integração.

Entretanto, impõe-se uma reavaliação contínua desses procedimentos e encaminhamentos, para que essas pessoas possam adequar-se à modalidade de atendimento que necessitam de verdade, a fim de que possam progredir em seu desenvolvimento.

## **CAPÍTULO 5**

### **A Inclusão**

Sabe-se, segundo a Organização Mundial de Saúde, que dez por cento da população brasileira é constituída por pessoas com deficiências e que, dentre estas, cinco por cento são portadores de deficiência mental (MEC, 1995). Trata-se de uma parcela considerável da população, o que incita mais atenção ao tema e, conseqüentemente, impõe a defesa da garantia das mesmas oportunidades de qualidade de vida que as pessoas ditas normais têm: a integração e a inclusão das pessoas com deficiências.

Segundo Sasaki (1997), a inclusão foi propagada, de forma significativa, em 1981, a partir da Declaração de Princípios da *Disabled Peoples International* (DPI), organização não governamental criada por líderes deficientes, que defendia a universalização de todos os serviços prestados à sociedade: educação, trabalho, saúde, habitação, transporte, serviços sociais, esportes e lazer e ainda a remoção de barreiras arquitetônicas que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas.

A partir desse movimento, a luta dos portadores de deficiência por igualdade de direitos e oportunidades tomou dimensões cada vez maiores. Outros programas e movimentos nacionais e internacionais continuaram a argumentar em favor da inclusão, com o intuito de romper com idéias cristalizadas que estigmatizam os portadores de deficiências (WERNECK, 1997).

A idéia de normalização e integração escolar tiveram sua origem nos países escandinavos. Já em 1969, o diretor executivo da *Associação para Crianças Retardadas* defendia que o princípio de normalização significava colocar ao alcance das pessoas com deficiência mental condições de vida semelhantes às das pessoas *normais*. Posteriormente, em 1972, esse princípio foi generalizado por Wolfensberg a todas as pessoas com deficiências. Para esse autor, o princípio de normalização exige o uso de meios culturalmente valorizados para que as pessoas com deficiências tenham sejam também valorizadas socialmente (EDLER CARVALHO, 1997).

Quanto à integração escolar, segundo o texto da Política Nacional de educação Especial (MEC, 1994) trata-se de um:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa – escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (p. 27).

A normalização e a integração representam pressupostos essenciais à educação especial. Nesse caso, faz-se necessária uma revisão do sistema escolar, principalmente porque ele mal atende seus alunos ditos normais. Assim sendo, a integração só poderá ser considerada a partir de reformas no sistema regular de

ensino: a meta consiste numa escola comum a todas as pessoas, mas que, todavia, ofereça uma educação diferenciada, em função das necessidades individuais de cada um (UNESCO, 1991).

O debate sobre a universalização da educação é consensual em todos os encontros internacionais, o que, obviamente, inclui as crianças com necessidades educativas especiais em escolas comuns. As recomendações destes encontros apontam para uma *escola inclusiva*, aquela fundamentada numa pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, inclusive as que apresentam desvantagens severas (EDLER CARVALHO, 1997). Dessa maneira,

A luta pela qualidade da educação e pela integração é uma luta pedagógica e social, concomitantemente. A escola para todos, a escola inclusiva, tem como princípio fundamental que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Trata-se de uma escola oniforme (GADOTTI, 1995, p.277 apud EDLER CARVALHO, 1997) e não uniforme, um espaço de convivência de diferentes e de diferenças. Um espaço de apropriação do saber centrado nas necessidades das crianças, buscando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (EDLER CARVALHO, 1997, p. 59).

Segundo *Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares* (1999, p. 23), a diversidade escolar constitui-se, de

crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Percebe-se que as crianças com necessidades educativas especiais podem ser identificadas mediante especificidades – condições individuais, econômicas ou socioculturais – que implicam em dificuldades de aprendizagem na escola. Portanto, diante de tamanha heterogeneidade da clientela, à escola cumpre a atenção à diversidade, propiciando, dessa forma, melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem de todos, indiscriminadamente.

Deduz-se, diante desses princípios – normalização e integração – que a escola precisa adotar uma nova postura frente as diferenças: flexibilizações metodológicas, adaptações curriculares e *avaliação formativa*<sup>2</sup>, levando em conta a diversidade dos seus alunos. Para tanto, faz-se necessário que os professores e demais profissionais da educação estejam cientes de sua responsabilidade para com uma educação favorável ao respeito à diversidade dos educandos.

Todavia, pesquisas indicam que as escolas da rede regular de ensino, de um modo geral, não apresentam um projeto específico de inclusão, compactuando, dessa forma, com currículos, metodologias e avaliação inflexíveis. Apontam também para o desconhecimento, por parte dos profissionais da educação, acerca das pessoas com necessidades educativas especiais. Foram reclamadas,

---

<sup>2</sup>a *avaliação formativa* caracteriza-se por um processo contínuo e global (ação-reflexão-ação), constituindo-se como parte do processo ensino-aprendizagem, ligada à significação essencial do ato de ensinar e, dessa forma, otimizando o processo avaliativo.

também, falta de assistência instrumental para o atendimento dos alunos com deficiências (SOUZA PAN, 2001).

Constatou-se que, de modo geral, a concepção de aluno vigente na escola tende à homogeneização; o que é incompatível com a inclusão. Ainda é creditada ao aluno com necessidades especiais a responsabilidade por seu aprendizado nas classes regulares de ensino (SOUZA PAN, 2001).

Infere-se, portanto, que há muito o que conquistar em termos práticos sobre a escola inclusiva. De acordo com Souza Pan (2001), muitos são os desafios a serem enfrentados:

o conhecimento interdisciplinar necessário ao processo de inclusão; a flexibilização de métodos, currículos e dos processos avaliativos; as expectativas geradas pelas representações que circulam no interior da escola em relação aos alunos com necessidades diferenciadas de aprendizagem; a possível modificação da forma racional e hegemônica de compreensão da infância; as concepções de ensino-aprendizagem centradas em conteúdos acadêmicos e a possível incorporação de processos relacionados a valores e atitudes (SOUZA PAN, 2001).

A autora supracitada menciona ainda a representação social do aluno com deficiência na escola: *o aluno-problema*. Sabe-se, que as expectativas do professor em relação aos educandos são fundamentais ao seu desenvolvimento; por conseguinte, baixas expectativas geram baixos resultados e altas expectativas geram altos resultados: “(...) as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como profecia educacional que se auto-realiza” (ROSENTHAL e JACOBSON, 1981, p. 258, apud SOUZA PAN, 2001, p. 176). Logo, acreditar que é possível o aprendizado dos alunos com deficiência é essencial ao seu desenvolvimento. Entretanto, os resultados da pesquisa apontam para a representação de um educando ideal, aquele que cada professor cria como resultado de sua experiência profissional e pessoal e como resultado de fatores culturais e sociais no processo de sua formação, que, numa visão homogeneizadora, elegem um tipo ideal de aluno. Dessa forma, “qualquer aluno que desvie desse padrão preestabelecido pela escola passa a ser visto como um ‘problema em potencial’ necessitando de um atendimento ‘preventivo’ (...) a presença de atitude diagnóstica escolar ou preventiva da *performance* da atuação da criança é muito preocupante em função das conseqüências que trarão a esse aluno” (SOUZA, 1997, p. 22, apud SOUZA PAN, 2001, p. 176).

Conclui-se que, de acordo com as investigações de Souza Pan (2001), a busca de homogeneização constitui-se num problema, sobretudo, aos educando com necessidades educativas especiais. Nessa perspectiva, a tendência padronizada apresenta-se na inflexibilidade dos métodos, currículos e processos de avaliação.

A avaliação escolar deveria ser uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens, destinando-se à sua regulação, orientando o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades e descobrir os procedimentos que lhe permitam melhorar. Nesta perspectiva, o erro não seria considerado como uma falha, mas uma fonte de informação tanto para o professor – que precisa coletar informações para realizar uma comparação entre as metas previamente estabelecidas e o trabalho realizado, objetivando tomadas de decisões na



busca de melhorias para a evolução dos estudantes – como para o aluno, que precisa avaliar seus erros e progredir. Assim, a avaliação deveria ser *formativa*, quer dizer, caracterizar-se por um processo contínuo e global (ação-reflexão-ação), constituindo-se como parte do processo ensino-aprendizagem, ligada à significação essencial do ato de ensinar e, dessa forma, melhorando o processo avaliativo (PERRENOUD, 1999). Assim sendo, deve-se

Avaliar em prol da qualidade da aprendizagem; avaliar para conhecer as condições em que se dá o ensino, avaliar para reformular o processo educativo, crítica e criativamente; avaliar para dimensionar a qualidade formal e a qualidade política da educação oferecida; avaliar não como mais um recurso a ser usado na atividade escolar, como forma de promoção de alunos (...)

Porém, a *avaliação formativa* consiste num modelo ideal que não corresponde à realidade cotidiana das escolas. De acordo com Perrenoud (1999), as práticas avaliativas habituais nas escolas ocorrem através de provas sistemáticas que classificam os alunos em bons ou maus: a avaliação normativa. Esse tipo de avaliação baseia-se em comparações entre os alunos, classificando-os a partir de provas individuais e padronizadas: *pedagogia de exames* ainda persiste, a despeito da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Lei N° 9393/96) que coloca, no Artigo 24, que

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (destaque nosso) e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Quanto a questão das adaptações curriculares, outra discussão necessária à escola inclusiva, esta mesma Lei, no Artigo 26, menciona que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Em suma, tanto os estudiosos do assunto quanto as Leis citadas anteriormente convergem para o respeito à diversidade e ao direito de todas as pessoas, quer sejam portadoras de necessidades educativas especiais ou não.

Contudo, vale referir que, analisar a inclusão apenas numa visão intra-escolar parece atitude reducionista em relação à questão, na medida em que a escola é reflexo dos valores e atitudes culturais e sociais.

De um modo geral, essas dificuldades no atendimento de pessoas com necessidades especiais são reflexos de uma prática social que não fica circunscrita aos limites da escola. A sociedade estabelece e marca as diferenças, o que resulta na utilização de mecanismos discriminatórios nos quais estão presentes processos de “coerção normalizadora e fabricação ininterrupta de desviantes (SOUZA PAN, 2001, p. 177).

Logo, impõe-se a necessidade de se rever a inclusão, dentro de um movimento social maior: Nesse sentido, a escola precisa estar imersa numa sociedade que oportunize aos seus membros participação democrática em todos os seus âmbitos: político, econômico, cultural e educacional, requerendo mudança na concepção de deficiência, bem como uma atitude ética condizente com as pessoas deficientes. Souza Pan (2001, p. 180) adverte para o fato de que “colocar crianças com deficiência na sala de aula do ensino regular não significa, necessariamente, promover a inclusão”.

Nesse sentido, de acordo com Osório (1998), intima-se uma nova compreensão do que seja um projeto político pedagógico, que deve caracterizar-se como movimento autônomo e próprio, uma construção social, a partir de três pressupostos básicos: igualdade de direitos a todos os educandos; conceito de escola pautado na socialização e integração das pessoas ao conhecimento acumulado pela humanidade e; a formação do cidadão, independente das condições humanas em que os indivíduos se apresentam.

Entretanto, de acordo com Osório (1999), a mudança de valores e atitudes, quer na sociedade quer na escola, é um imperativo. Os princípios democráticos defendidos, exigem uma nova concepção de aprendizagem que considere todos os educandos capazes de aprender a partir de suas próprias condições pessoais, respeitando os seus limites e otimizando as suas possibilidades.

Por conseguinte, de acordo com *Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares* (1999, p. 24),

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a

escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e pode requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. Não se nega o risco de discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem decorrer dessa atenção especial. Em situação extrema, a diferença pode conduzir à exclusão. Por culpa da diversidade ou de sua dificuldade de lidar com ela?

Em se tratando de adaptações curriculares, o documento supracitado coloca algumas medidas facilitadoras e importantes ao atendimento ao atendimento das necessidades educacionais especiais:

- (a) Flexibilidade: a desobrigação de que todos os educandos devam atingir, ao mesmo tempo, o mesmo nível de abstração ou de conhecimentos;
- (b) Acomodação: a consideração da presença de alunos com necessidades educacionais especiais na turma e, conseqüentemente, um planejamento que contemple, em sua programação, todos os alunos;
- (c) Trabalho simultâneo, cooperativo e participativo: a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, ponderando suas limitações.

Nesse contexto, apesar de se lutar pela escola única, deve-se atentar para uma educação diferenciada, não esquecendo de propiciar às pessoas com necessidades educativas especiais – no caso de deficiências graves e sérias limitações que obstaculizam o aprendizado das pessoas com deficiência mental – uma avaliação *realística* e competente para que se adeqüe o apoio necessário a essa parte da clientela. Nesse perspectiva, não se pode relegar a escola especializada, que pode ser muito importante no apoio tanto para os que estudam na escola regular quanto dos que não estudam. É importante destacar as salas de recursos e o atendimento itinerante, que constituem formas de atendimento especializado às crianças com deficiências da escola regular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, infere-se que os esforços giram em torno da garantia de direito à educação às pessoas com deficiências, preferencialmente, na escola regular. Esta idéia, fundamentada na concepção de educação para todos, indiscriminadamente, requer a melhoria da qualidade das escolas regulares, sobretudo as públicas, no caso do Brasil, para que estejam em condições de atender, de forma diferenciada, toda a sua clientela. Todavia, este parece ser um projeto arrojado, já que as escolas públicas brasileiras<sup>3</sup> encontram-se ineficazes, mesmo para com as crianças ditas normais, no que diz respeito a um ensino de qualidade.

A universalização da educação é necessária, no entanto não consiste em condição única para responder aos anseios sociais: é preciso uma escola para todos de qualidade. Sabe-se que, ao longo da década de 1990, houve um significativo aumento da matrícula. em 2001, a rede pública de ensino atendia 32.089.803 alunos (91% dos estudantes brasileiros do Ensino Fundamental), o que significa, indiscutivelmente, a maioria (SAEB, 2001). Entretanto, discute-se sobre a qualidade desse atendimento.

Esta tarefa reflete o compromisso democrático de garantir a todos os brasileiros igualdade de direitos a todos os bens e serviços que a sociedade proporciona e, conseqüentemente, participação social e melhor qualidade de vida. Há, contudo, um grande desafio a ser vencido: lidar com a heterogeneidade das demandas e com a diversidade dos educandos atendidos.

Ser diferente numa sociedade que, apesar de reconhecer as diferenças, busca a padronização, parece deveras difícil. Cumpre, por conseguinte, respeitar as pessoas com deficiências e oportunizar-lhes o exercício da cidadania: o perfil da educação precisa mudar mediante o respeito à diversidade.

O respeito à diversidade na escola requer adaptações curriculares, quer no projeto político da escola quer na sala de aula e atividades lá desenvolvidas, para que todos os educandos sejam atendidos satisfatoriamente. A atenção às dificuldades de aprendizagem e às potencialidades de cada um revela uma pedagogia diferenciada, que flexibiliza o currículo em função de sua clientela.

Os registros históricos apontam para uma gradativa mudança na concepção de deficiência: gradativamente, a deficiência está sendo vista como uma condição humana. Assim sendo, os documentos de direitos humanos internacionais, os movimentos em prol das minorias, os discursos ideológicos e políticos, bem como as novas legislações indicam novos conceitos de deficiência e, conseqüentemente, de condições de seus portadores, considerados pessoas de direitos, como todas as demais, o que lhes propicia inserção e de integração social.

---

<sup>3</sup> “(...) o percentual dos alunos com desempenho *muito crítico* é maior na rede municipal, seguido pela estadual e a particular. Essas diferenças já são conhecidas e podem ser analisadas a partir das diferenças das condições de ensino oferecidas pelas três redes e o alunado a que atendem” (SAEB, 2001).

Vale ressaltar ainda, parafraseando Souza Pan (2001, p. 179), que O processo de inclusão, entretanto, não é facilmente alcançado apenas através da instauração de uma lei. Tampouco pode ser concluído rapidamente. Exige uma série de medidas gradativas de reformulação do ensino que começa pelos já citados currículos e métodos, capacitação de professores e vai além. O atendimento de pessoas com N.E.E. na rede regular de ensino exige dos profissionais conhecimentos produzidos em diferentes áreas (psicologia, medicina, pedagogia, arquitetura, etc.) para gerar um saber interdisciplinar, e mais, exige a consciência da necessidade de luta por uma sociedade mais sensível, que deseje conviver com a diversidade e com ela aprender. Quem sabe, a luta pela inclusão possa acordar o homem do assujeitamento homogeneizante a que se submeteu, criando condições para a abertura de novos valores em nossa sociedade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei No 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Diário Oficial, 1996.

EDLER CARVALHO, R. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAGALÃES, R. C. B. P. **Inclusão Social e Processo Pedagógico: Um Desafio**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

MENDES, E.G. **Inclusão, Por Que Não?** Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

\_\_\_\_\_ **Inclusão, Por Que Não?** Anais XX Congresso Nacional das APAEs: I Fórum Nacional das APAEs: As APAEs e o Novo Milênio: Passaporte para a Cidadania. Brasília: Federação das APAEs, 2001.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO). **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_ **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental - Deficiência Mental.** organizado por Erenice Natália Soares Carvalho. Série Atualidades Pedagógicas; 03. Brasília: SEESP, 1997.

\_\_\_\_\_ **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área de Deficiência Mental.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Série Diretrizes; 5. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

OSÓRIO, A.C. N. **Marcos Referenciais do Projeto Político-Pedagógico.** Goiás: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 1998.

OSÓRIO, A.C. N. **Projeto Pedagógico: o Pensar e o Fazer.** Brasília: Revista Integração – SEESP/MEC, número 21, 1999.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SASSAK, R.K. **Inclusão – Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA PAN, M. A. G. **Inclusão: Uma Fronteira entre o Acolhimento e o Abandono.** Anais XX Congresso Nacional das APAEs: I Fórum Nacional das APAEs: As APAEs e o Novo Milênio: Passaporte para a Cidadania. Brasília: Federação das APAEs, 2001.

WERNECK, H. **Ensinamos demais, aprendemos de menos.** Petrópolis: Vozes, 1996.